

Qu'est-ce qu'éduquer ? Petite histoire des convictions éducatives

La discorde éducative règne

Si l'on observe les conceptions éducatives présentes dans les écoles et les établissements scolaires, il faut bien convenir que le plus grand désaccord règne. Tout se passe comme si, par exemple en mathématiques, certains professeurs enseignaient que 2 et 2 font 4, et que d'autres expliquaient qu'ils font 10. On imagine l'efficacité et les résultats de cette discorde ! C'est pourtant précisément ce qui se passe en matière d'éducation, où 4 grandes conceptions éducatives, ou plutôt 4 grands *paradigmes* structurent les pratiques des professeurs, des CPE et des autres personnels, ainsi que les théories qui les influencent ou permettent de les justifier.

Pour l'épistémologie, un paradigme est « *un ensemble de convictions qui fonde, à un moment donné, un accord sur une vision ou une théorie dominante* »¹ ; ce concept, développé par Thomas Kuhn pour étudier l'évolution des sciences exactes, s'applique a fortiori aux sciences humaines, et en particulier au domaine de l'éducation. Un regard rétrospectif sur les conceptions et les pratiques éducatives permet en effet de distinguer 4 grands paradigmes, 4 grandes convictions éducatives reposant chacune sur une « anthropologie » ou conception particulière de l'homme, et qui, même si elles sont apparues à des moments différents de l'histoire, restent présentes et actives dans l'école d'aujourd'hui.

Premier paradigme : éduquer c'est maîtriser une nature

Le mal est au fond de la nature humaine

« La folie est ancrée au cœur du jeune homme, le fouet de l'instruction l'en délivre », professe la Bible.² En wolof, éducation se dit *yar* c'est-à-dire *fouet*. Dans la plupart des sociétés traditionnelles, le vocabulaire comme les métaphores l'attestent, le dressage des corps et la soumission des âmes constituent le fondement même de l'entreprise éducative. La France ne fait pas exception, avec l'idée ambivalente de « correction », à la fois rectification d'une erreur et sévère châtement corporel. Où que l'historien et l'anthropologue portent le regard, ils doivent en effet se rendre à l'évidence : en éducation la brutalité n'est nullement une pathologie, mais consubstantielle de l'acte même d'éduquer.³

L'enfant doit être « corrigé »

L'école française du Moyen Age ne déroge pas à cette conception qui fait de la violence éducative la conséquence d'une nature perverse de l'enfant qui doit être *corrigée* ou *redressée*. Ce puissant paradigme anthropologique – la nature humaine est mauvaise, l'enfant porte le mal en lui –, appuyé sur la théologie du péché originel, est aussi partagé par tous ceux qui pendant des siècles, de Pierre Fourier à Jean-Baptiste de la Salle, pédagogues et lettrés, vont s'employer à critiquer la trop grande brutalité des méthodes utilisées pour éduquer les enfants. Eirick Prairat décrit « la lente pacification de l'espace scolaire » opérée sous l'influence d'un courant qu'il qualifie d'humaniste,⁴ car il s'agit moins pour ses promoteurs, souvent religieux, de supprimer les punitions que de les modérer, de les « humaniser ». La punition leur apparaît en effet à jamais indépassable, car seule elle semble en mesure de favoriser les apprentissages, de garantir l'ordre collectif et d'ériger la moralité chez l'enfant. Les Jésuites en particulier seront singulièrement novateurs et, sans supprimer les punitions, nous lègueront nombre d'inventions éducatives : récréations et préaux pour combattre la violence des élèves, « points de diligence » se cumulant pour déterminer une sanction et se rachetant par une bonne conduite, fiches individuelles permettant de connaître les antécédents scolaires et familiaux des élèves afin d'asseoir une action moralisatrice plus efficace ; sans pour autant bien entendu remettre en cause la conception sombre de la nature humaine issue du mythe de la Genèse (la Chute).

De nos jours encore, ces conceptions sont loin d'avoir disparu. L'existence du règlement général des lycées du 10 juin 1803 disposant que « les punitions corporelles sont interdites » au nom de « la dignité » de l'élève, et de l'arrêté du 5 juillet 1890 généralisant cette interdiction à l'ensemble du système scolaire – et l'étendant même aux « punitions infamantes » – n'ont nullement empêché la poursuite jusqu'à nos jours des châtements corporels et des humiliations à l'école.⁵ Les progrès du droit, les protestations et les plaintes déposées par des parents, les rébellions de certains élèves ont néanmoins permis le recul du droit coutumier de correction et l'atténuation de ces

¹ T. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, 1972

² La Bible, Proverbes 22-15

³ J-P. Obin, *Le chef d'établissement, organisateur de la prévention de la violence*, Colloque de l'UNICEF sur la violence scolaire à Tunis, avril 2005. Téléchargeable sur le site www.jpobin.com

⁴ E. Prairat, *La sanction en éducation*, PUF, 2003

⁵ P. Merle, « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire », *Revue française de pédagogie* n° 139, 2002

violences.⁶

La psychanalyse et le « pervers polymorphe »

Au début du 20^{ème} siècle, tout en se démarquant de ces pratiques, la psychanalyse a offert un relais théorique à un paradigme déprécié par l'évolution des conceptions morales et par la modification du regard porté sur l'enfant. Pour Freud en effet, pour lequel l'enfant est un *pervers polymorphe*, « le but de l'éducation est d'apprendre à maîtriser ses instincts », car « chaque individu est virtuellement un ennemi de la civilisation. » La seconde topique freudienne s'inscrit pleinement dans le paradigme de la maîtrise d'une nature : pour le père de la psychanalyse, le *ça*, siège innommable des pulsions constitue le fondement de la nature humaine, que le *surmoi*, instance de l'éducation et de la Loi, va permettre de maîtriser, de refouler ou de sublimer dans la vie sociale, pour donner le *moi*, c'est-à-dire la personnalité.

Second paradigme : éduquer c'est épanouir une nature

La nature est bonne, l'enfant naît innocent

C'est à Rousseau que l'on doit le premier grand retournement conceptuel. « Si tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, écrit-il, tout dégénère entre les mains de l'homme. » La phrase qui ouvre *l'Emile* sonne comme une vraie révolution. Le péché originel n'a pas disparu, mais sa charge est passée de la nature humaine à l'ordre social : l'enfant naît désormais innocent, et la société est dénoncée comme sa corruptrice. Il faudra du temps aux éducateurs – plus d'un siècle, et l'avènement de l'Education nouvelle - pour assimiler cette révolution. A la fin du 19^{ème} siècle, la discipline la plus autoritaire continue en effet de sévir dans les écoles. Le courant humaniste, représenté par des responsables comme Octave Gréard, qui publie en 1889 *Education et instruction*, ou Henri Marion qui édite deux ans plus tard *L'éducation dans l'Université*, progresse timidement, et davantage dans les esprits que dans les faits, malgré quelques belles victoires de principe comme l'arrêté et la circulaire de juillet 1890 sur les sanctions et la vie scolaire.

L'éducation nouvelle et le rejet de la contrainte

Le libéralisme éducatif a quant à lui d'autres ambitions ! Au sein de l'éducation nouvelle, où il cohabite avec le pragmatisme pédagogique de Dewey, promoteur des *méthodes actives*, et avec le courant coopératif, il s'attaque au substrat même des formes éducatives traditionnelles : l'influence plutôt que la contrainte (et bientôt la discussion plutôt que l'influence), le désir de l'enfant plutôt que l'autorité du maître, la *construction* des savoirs, des normes et des valeurs plutôt que leur transmission, le plaisir d'apprendre plutôt que la vertu de l'effort... Nul autre mieux que Maria Montessori n'a su trouver les mots pour décrire le danger que l'adulte représente pour l'enfant : « ...l'âme de l'enfant cherche à venir à la lumière, à naître, à croître ; et dans l'ambiance nouvelle où elle arrive un autre être est là, au pouvoir énorme, gigantesque, qui l'attend, l'empoigne et l'étrangle. »⁷ La nature de l'enfant est donc bonne, forcément bonne, et il possède en lui le programme de son propre développement ; l'adulte doit simplement l'aider à *s'épanouir* en le plaçant dans les meilleures conditions de vie possibles. Les métaphores horticoles fleurissent : ainsi Philippe Meirieu, pour décrire le rôle du pédagogue, expose : « Là est la responsabilité du pédagogue : ne pas agir directement sur l'élève mais proposer sans relâche des médiations ; ne jamais cesser d'inventer de nouvelles propositions pour susciter le désir et le courage de grandir, sans croire qu'on peut faire pousser les plantes en tirant sur les tiges. » La question est bien là en effet : l'enfant est-il une plante ? Et l'éducateur un jardinier anglais ? Et pourquoi la contrainte fait-elle donc si peur ?

Deux expériences, deux utopies pédagogiques, ont particulièrement influencés les pédagogues se réclamant du libéralisme éducatif. D'abord, dans les années 20, celle des communautés scolaires de Hambourg. Pour leurs promoteurs, « l'éducation ne doit reconnaître d'autre point de départ, d'autre but que la nature de l'enfant ; elle ne doit se soumettre à aucune règle ou prescription qu'aux lois de la spontanéité de l'enfant. »⁸ Plus proche de nous, l'école de Summerhill en Angleterre, fondée sur les mêmes préceptes, a représenté pour une génération d'enseignants militants des années 60-80 le modèle idéal de l'éducation sans contrainte.⁹ Précisons néanmoins que la première a eu pour fin dramatique la constitution de bandes indisciplinées et violentes d'adolescents, et que le succès de la seconde ne peut être disjoint du recrutement socialement très privilégié de ses élèves sous l'effet de frais de scolarité élevés.

« L'animation éducative » dans la vie scolaire

La fin de la Seconde guerre mondiale et le développement économique des Trente Glorieuses renforcent considérablement le camp de l'éducation nouvelle. D'une part en déconsidérant totalement l'autorité, accusée d'être au fondement même de la barbarie et du totalitarisme, comme en témoignent les travaux de Stanley

⁶ G. Henaff, « La lente disparition du droit de correction dans la discipline scolaire », *Lettre d'information juridique* n° 95, mai 2005

⁷ M. Montessori, *L'enfant*, Desclée de Brouwer

⁸ J-R. Schmid, *Le maître camarade et la pédagogie libertaire*, Maspéro, 1971

⁹ A-S. Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, 1970

Milgram¹⁰ ; d'autre part en permettant de nouveaux et rapides développements de l'individualisme : remise en cause des formes familiales traditionnelles de l'autorité, influence de la vulgate psychologique anglo-saxonne sur l'enfant (relayée notamment en France par l'École des parents), création de toutes pièces par les médias d'une *culture jeune* concevant les enfants et les adolescents comme des consommateurs autonomes... Dans le domaine scolaire, la commission Langevin-Wallon, présidée successivement par deux anciens présidents du Groupe français d'éducation nouvelle, érige en 1947 « le bonheur individuel », à côté de « la justice sociale », comme une fin de l'école. Le rôle traditionnel des surveillants généraux est alors remis en cause : dès 1953, le colloque de Saint Germain propose de leur confier un « rôle éducatif ». Leur introduction dans l'enseignement professionnel, à la faveur de la transformation en 1959 des centres d'apprentissage en CET, est l'occasion de multiples expérimentations en ce sens menées en collaboration avec des mouvements d'éducation nouvelle (FOEVET, CEMEA, OCCE). En fait, lorsque les surveillants généraux disparaissent dans la tourmente antiautoritaire de 1968, l'idéologie de *l'animation éducative* est déjà prête à se substituer à celle de la discipline. Elle constitue la base des circulaires de 1970 et de 1982 définissant les fonctions de conseiller d'éducation. Selon ce dernier texte, il s'agit en effet de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel. » La stratégie éducative de Rousseau est ainsi officialisée : toute intervention directe de l'adulte est intempestive, pour reprendre le mot de Montessori ; il faut plutôt *soigner le milieu* comme le soutient Makarenko.

Aujourd'hui, balayant d'un revers de main peut-être un peu rapide ces conceptions éducatives, Marcel Gauchet ne voit dans tout cela qu'une simple manipulation : « conduire les hommes et les constituer sans jamais les contraindre, et de telle sorte que tout soit vécu par eux comme tenant à leur initiative autonome.¹¹ »

Troisième paradigme : éduquer c'est socialiser

L'homme est une construction sociale

Avec le développement des sciences humaines, dès le début du 20^{ème} siècle, l'idée de *nature humaine* commence à apparaître davantage comme une scorie théologique que comme une donnée scientifique ; et les deux paradigmes précédents, en dépit de leur apparente opposition, procèdent fondamentalement de la même métaphysique de la faute et de la culpabilité. Une nouvelle évidence s'impose alors : l'enfant ne naît ni innocent ni coupable, ni pur ni pervers, il naît tout simplement vide ! Les Lumières avaient certes posé un jalon important sur cette voie, avec l'idée de perfectibilité humaine, mais ce que la psychologie sociale et la sociologie naissantes vont théoriser, c'est le rôle premier de la société dans l'éducation. Pour Emile Durkheim par exemple, « l'éducation a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques et mentaux que réclame de lui la société (...) L'éducation n'est donc pour celle-ci que le moyen par lequel elle prépare dans le cœur des enfants les conditions essentielles de sa propre existence. »¹² Pour John Dewey, « il n'y a rien dans l'être humain qui pris isolément, fournisse des fins et indique dans quel sens il faut développer une capacité, si donc nous ne tenons pas compte de la vie sociale pour définir le but de l'éducation. »¹³ Ce qui définit l'homme n'est donc pas une improbable nature, c'est son environnement social. L'anthropologie apporte sa pierre à cette construction : qu'observe en effet Margaret Mead dans son étude fondatrice sur les peuples de Nouvelle Guinée ? Des Arapesh pacifiques éduquant leurs enfants sans violence et des Mundugumor guerriers aux méthodes éducatives particulièrement brutales.¹⁴ L'enfant est-il donc infiniment malléable ?

Deux grands types de conséquences, radicalement différentes dans leur esprit et leurs conséquences pratiques, vont être tirés de cette entrée en force de la société comme acteur majeur voire unique de l'éducation : l'instrumentalisation politique d'une part, le pragmatisme pédagogique de l'autre. Commençons par ce dernier.

Le pragmatisme pédagogique et les méthodes actives

Learning by doing, on n'apprend bien qu'en faisant, en réalisant soi-même... L'école de la vie, par la vie, le plus possible hors les murs, voilà ce qui doit remplacer l'ennui qui se dissimule derrière les mornes façades de nos écoles. Une bonne observation vaut toujours mieux qu'un long discours. Le courant psychopédagogique fondée par Dewey, l'école de Chicago, va théoriser les conceptions qui vont déboucher en France notamment sur l'autre courant de l'éducation nouvelle, celui des *méthodes actives*, de la pédagogie Freinet, du mouvement coopératif à l'école, mais aussi sur la pédagogie du projet, l'opération *La main à la pâte*, et irriguer durablement et sans doute définitivement la pédagogie scolaire. Ses aspects bénéfiques sont réels : le climat des classes, le moral des élèves et des professeurs et l'efficacité des apprentissages en ont été transformés. Pourtant deux critiques peuvent être adressées à cette apologie de l'expérience. La première est que cette pédagogie atteint vite ses limites, car systématisée elle enferme l'enfant dans la singularité des expériences vécues, sans lui offrir l'accès au saut épistémologique qu'est l'abstraction, c'est-à-dire à la capacité de s'abstraire de l'expérience sensible pour accéder

¹⁰ S. Milgram, *La soumission à l'autorité*, Calmann-Lévy, 1957

¹¹ M. Gauchet, *La démocratie contre elle-même*, Gallimard, 2002

¹² E. Durkheim, *Éducation et sociologie*, 1922. Téléchargeable sur le site <http://classiques.uqac.ca/classiques>

¹³ J. Dewey, *L'école et l'enfant*, Editions Faber, 2004

¹⁴ M. Mead, *Mœurs et sexualité en Océanie*, Terre humaine, 1955

au général, au conceptuel, à l'universel. La loi de la gravitation universelle est certes présente dans la pomme qui tombe et dans le mouvement céleste de la lune, elle ne s'en déduit pas ! La seconde critique est que l'éloge de la pratique se transforme parfois en dénigrement de la théorie. Que n'a-t-on entendu, par exemple, sur la formation dispensée en IUFM ! A écouter certains, seul le stage pratique y serait vraiment formateur. On connaît les conséquences d'une conception de la formation fondée uniquement sur la transmission de savoir faire professionnels : le psittacisme et le conformisme. On sait aussi que le compagnonnage et le corporatisme sont historiquement liés.

L'instrumentalisation politique de l'éducation

L'instrumentalisation politique de l'éducation a eu des conséquences autrement plus graves et dramatiques. On ne peut raisonnablement en faire porter la responsabilité à Durkheim, même lorsqu'il écrit : « A l'être égoïste et asocial qui vient de naître, il faut que l'éducation en surajoute un autre, capable de mener une vie sociale et morale »¹⁵, faisant ainsi de la moralité, comme la sociologie encore aujourd'hui, la simple intériorisation des normes sociales dominantes. (Alors qu'elle est peut-être le seul moyen de s'y opposer !) L'idée d'utiliser l'école à des fins politiques remonte sans doute à Platon, mais sa première mise en œuvre en Occident est due à Luther avec la création des *realschule* et des écoles normales. La Contre Réforme n'a pas répugné ensuite à utiliser les armes des Protestants afin de mieux les combattre, voire pour les persécuter. Il en a été ainsi pour l'école : après la révocation de l'Edit de Nantes, par l'ordonnance du 13 décembre 1698, Louis XIV tente de soustraire les enfants de moins de 14 ans aux « père et mère qui ont fait profession de ladite religion réformée » pour les éduquer dans le catholicisme.

L'éducation totalitaire

Pour suivre les thèses de François Furet, on peut soutenir que l'éducation totalitaire est en germe dans la Révolution française ; notamment avec le projet Le Pelletier soumis à la Convention en 1792 de soustraire les enfants à leurs parents pour les placer dans des *maisons d'éducation* communautaires, lui-même inspiré de l'*Essai d'éducation nationale* de La Chalotais, publié en 1763 (« Les enfants de la nation doivent être éduqués par la nation »). Mais seule l'émergence de sociétés totalitaires au 20^{ème} siècle va permettre la mise en œuvre pratique de ces idées. Devant les difficultés de faire émerger le *monde nouveau* il semble en effet plus expédient aux dirigeants de former dans les écoles *l'homme nouveau*. L'éducation n'est plus au service de la société d'hier ou d'aujourd'hui, mais de celle de demain. Comme par définition celle-ci n'existe pas, elle est donc en fait au service du groupe politique dirigeant. « Notre morale contre la leur ! » proclame Trotsky dans sa *Théorie des otages* ; certains enfants dénonçant leurs parents à la Tchéka seront faits Héros de l'Union soviétique et auront même leur statue dans les établissements scolaires... Pol Pot ira encore plus loin, en supprimant les écoles et en plaçant, dans la hiérarchie des camps, les parents sous la surveillance de leurs enfants.¹⁶

Quatrième paradigme : éduquer c'est transmettre un héritage

L'homme est un être de culture

Ce n'est donc sans doute pas un hasard si c'est de la pensée de la théoricienne du totalitarisme, Hannah Arendt, que naît le quatrième paradigme de l'éducation, dans un texte court, écrit en 1961, *La crise de l'éducation*¹⁷ : éduquer, après avoir pris la responsabilité de le *mettre au monde*, c'est introduire un enfant dans le monde humain. Pour Arendt, ce qu'elle nomme le *monde commun*, préférant cette expression au terme trop ambigu de *culture*, détermine notre condition ; c'est ce dans quoi nous introduisons les enfants par l'éducation, ce qui structure et garantit la forme humaine. Il est fait de ce que les hommes ont progressivement construit : objets matériels, outils, produits, habitations... ; et aussi de constructions symboliques qui régissent notre vie commune : interdits fondateurs, normes morales, sociales et juridiques, institutions. Ce monde est également représenté, raconté, chanté et signifié : les hommes accompagnent leur existence de récits, les mythes, par lesquels ils représentent leur place dans l'univers et tentent de lui donner un sens. Ils consacrent aussi une part de cette existence à créer des œuvres artistiques, qui leur permettent de communier dans des émotions partagées, et qui, à l'origine, semblaient inséparables du rapport au sacré. L'homme n'est certes pas dénué de nature, mais celle-ci n'est pas spécifiquement humaine, prétend Arendt, car elle ne le distingue nullement des animaux supérieurs dotés également d'agressivité et d'affectivité, et éduquant leurs petits ; ce qui le fait vraiment humain est la transmission d'un patrimoine culturel entre générations : l'homme est un être de culture.

La rupture introduite par Arendt est surtout de concevoir l'éducation comme ayant deux objets distincts, l'enfant et le monde ; deux objets en tension l'un par rapport à l'autre : « Avec la conception et la naissance, écrit-elle, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la

¹⁵ E. Durkheim, *L'éducation morale*, Quadrige

¹⁶ C. Ly, *Revue de l'enfer, 4 ans dans les camps Khmers rouges*, Editions de l'Atelier, 2005

¹⁷ H. Arendt, « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*, Gallimard, 1972

continuité du monde. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit. En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération. »

Cette conception réintroduit aussi une universalité éthique, celle de l'humanisme, là où le paradigme précédent, en mettant l'accent sur l'inscription sociale de l'éducation, laissait prise au différentialisme et à ses conséquences politiques (« J'ai vu dans ma vie des Français, des Italiens, des Russes, quant à l'homme, je déclare ne l'avoir jamais rencontré de ma vie », écrit par exemple Novalis, un représentant du romantisme allemand au 19^{ème} siècle.)¹⁸

L'autorité en éducation : une nécessité anthropologique

Surtout, pour ce qui concerne notre propos, la conception arendtienne de l'éducation ouvre sur des pratiques éducatives clarifiées, fondées notamment sur une nette distinction des rôles entre adultes et enfants, ainsi que sur une morale de la responsabilité et sur une éthique de l'engagement, autour d'une vision renouvelée de l'autorité : « Dans le cas de l'éducation, écrit-elle, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. L'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signifierait les choses en lui disant : voici notre monde. »¹⁹ Mais cette conception de l'autorité ne vaut bien entendu que pour le domaine de l'éducation, et ne doit pas s'appliquer, en tout cas dans le monde démocratique qui est le nôtre, aux relations sociales et politiques entre citoyens libres et égaux. L'éducation est ainsi le seul domaine où l'autorité n'est pas une construction idéologique mais une nécessité anthropologique. Et constitue de ce fait une obligation morale.

La crise de l'autorité et la violence juvénile

La démission de l'autorité éducative propre à notre époque porte donc en germe le risque que l'héritage humain ne soit plus transmis entre générations. C'est précisément là, dans la démission des adultes de cette responsabilité anthropologique, que réside pour Arendt le germe de la violence juvénile : « Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils ne peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile et souvent par un mélange des deux. » Texte visionnaire, comme le confirme l'étude sur les lycéens français - plus de 40 ans après ! - d'une sociologue, Dominique Pasquier.²⁰

Le rapport au monde et le rapport au savoir

Le paradigme arendtien introduit enfin l'idée d'une rupture de continuité entre l'expérience et la connaissance : non seulement il est faux de prétendre que l'enfant peut tout redécouvrir par lui-même, se constituer à partir de son expérience sensible, *construire ses savoirs*, choisir ses valeurs, etc., mais cette idée, parce qu'elle rompt la transmission entre générations, est surtout dangereuse. La conception arendtienne ouvre ainsi à des pédagogies fondées sur la transcendance pratique des savoirs par rapport aux individus et sur l'engagement des éducateurs. Marcel Gauchet se situe bien dans ce cadre lorsqu'il affirme : « Pas d'accès à l'humanité sans heurt avec l'extériorité violente d'une organisation (la culture) dont la cohérence nous précède. »²¹ Si l'essentiel de la relation éducative se situe pour Arendt dans le rapport de l'éducateur au monde, l'essentiel de la relation d'enseignement se trouve pour Gauchet dans le rapport de l'enseignant au savoir : « C'est ce rapport que doit explicitement se proposer pour cible l'intervention pédagogique qui, si elle renonce à se présenter comme entreprise de médiation avec une norme expressément posée et reconnue, abandonne en réalité l'entrée des individus dans la culture constituée au hasard des rencontres interpersonnelles et par conséquent, pour l'essentiel, aux mécanismes du privilège social. Au bout de la pédagogie sans violence, il y a l'école de l'inégalité » affirme-t-il.²²

¹⁸ Cité par R. Legros, *L'idée d'humanité*, Grasset, 1990

¹⁹ H. Arendt, op. cit.

²⁰ D. Pasquier, *Cultures lycéennes, la tyrannie de la majorité*, Editions Autrement, 2005

²¹ M. Gauchet, op. cit.

²² Idem